

Trabajo Fin de Máster

Modalidad A – Línea 2

Un balance sobre el pensamiento histórico en la
didáctica de la Historia

A balance on historical thinking in the didactics
of history

Autor/es

Lamana Claver, Javier

Director/es

Guillén Franco, Marcos

Facultad de Educación/ Universidad de Zaragoza

Año: 2019

ÍNDICE

Resumen	2
Introducción	3
Justificación de la selección	5
El pensamiento histórico	7
Conceptualización del término.....	7
Evolución del Pensamiento Histórico	9
La relevancia histórica	15
Conclusiones y propuestas de futuro.....	18
Bibliografía.....	20

Resumen

El pensamiento histórico es el desarrollo de una serie de habilidades y destrezas, a través de determinados conceptos, que generan el conocimiento propio de la disciplina histórica. Dicho término, al igual que los diferentes conceptos en los que se compone, ha sido progresivamente conceptualizado por diferentes autores al compás del desarrollo del propio campo didáctico de la historia. Con este trabajo se pretende realizar un balance de las distintas investigaciones al respecto, sobre todo provenientes del ámbito anglosajón, y su incidencia en el contexto nacional. Del mismo modo se pretende abordar el pensamiento histórico a través de la relevancia histórica, uno de los metaconceptos que lo conforman, incidiendo en su conceptualización y evolución.

Este análisis parte de la justificación e interés personal de un futuro docente que ve en este tipo de conocimiento otra manera de enfrentarse al estudio de la historia. En primer lugar, por el interés suscitado por ese tipo de pensamiento tras haber realizado el máster, siendo tratado en mayor o menor profundidad en distintas asignaturas. En segundo lugar, por la creencia, tras lo experimentado en el periodo de prácticas, de los beneficios de este tipo de conocimiento sobre el alumnado respecto a la educación que podríamos denominar “tradicional”.

Palabras clave: pensamiento histórico, destrezas, campo didáctico, balance, estudio, historia, conocimiento.

Abstract

Historical thinking is the development of a series of skills and abilities, through certain concepts, that generate proper knowledge of historical discipline. This term, like the different concepts in which it is composed, has been progressively conceptualized by different authors to the measure of the development of the didactic field of history itself. This work aims to take stock of the different investigations in this regard, especially from the Anglo-Saxon area, and their impact on the national context. Similarly, it is intended to approach historical thinking through historical relevance, one of the metaconcepts that make up it, with an influence on its conceptualization and evolution.

This analysis is based on the justification and personal interest of a future teacher who sees in this type of knowledge another way to deal with the study of history. Firstly, because of the interest aroused by this type of thinking after having completed the master's degree, being treated in greater or lesser depth in different subjects. Secondly, because of the belief, after what we experienced in the internship, of the benefits of this type of knowledge about students with regard to education that we might call "traditional".

Keywords: historical thinking, skills, didactic field, balance, study, history, knowledge.

Introducción

“El pensamiento histórico, en sus formas más profundas, no es un proceso natural ni algo que brota automáticamente del desarrollo psicológico. Su logro, argumento, en realidad va en contra del modo en el que pensamos normalmente, una de las razones por las que es mucho más fácil aprender nombres, fechas e historias que cambiar las estructuras mentales básicas que usamos para captar el significado del pasado” (Wineburg, 2001, pág. 7).

Con estas palabras el autor norteamericano trata de argumentar la importancia del pensamiento histórico, como un acto no natural, es decir, como un pensamiento que requiere de un trabajo progresivo a la hora de desarrollarlo, proceso que debe ser iniciado en la etapa de educación obligatoria para que los diferentes contenidos abordados en las distintas asignaturas relacionadas con la historia no se queden en la mera memorización de hechos y personajes, qué progresivamente serán olvidados. Dichos contenidos deberían ser tratados a la vez que se trabajan los distintos aspectos metodológicos que conforman el pensamiento histórico, con el objetivo de conseguir un mayor aprendizaje significativo a través de las distintas herramientas metodológicas y cognitivas que nos proporciona la historia como disciplina.

El pensamiento histórico ha sido conceptualizado y teorizado por diferentes autores a lo largo de las últimas décadas, por este motivo el objetivo de este trabajo es la realización de un balance, desde la didáctica de las ciencias sociales, de las investigaciones elaboradas sobre el desarrollo del pensamiento histórico, es decir, efectuar un estado de la cuestión, exponiendo las diferentes propuestas que se han llevado, y se están llevando desde los ámbitos nacional e internacional. Para ello, se parte de la necesidad de entender cómo ha ido evolucionando el concepto, con las interpretaciones y aportaciones realizadas por los diferentes autores.

Bajo el término de pensamiento histórico, como se podrá observar a lo largo del trabajo, me referiré al desarrollo de una serie de habilidades y destrezas propias de la disciplina, a través de determinados conceptos, que equivaldrían a las distintas herramientas que necesitaríamos en nuestro camino a la hora de enfrentarnos a la historia. Estas herramientas o habilidades suponen el armazón y los cimientos desde los que cada uno construye su propia interpretación sobre el pasado, por esta razón el pensamiento histórico resulta fundamental en la didáctica de la historia.

Al igual que en las distintas ciencias, dónde son fácilmente reconocibles las distintas habilidades necesarias a la hora de enfrentarse a ellas, sobre todo en el caso de las matemáticas, física o ingeniería, en el caso de las ciencias sociales el rastro se difumina. Hasta el punto de no existir para los alumnos ninguna metodología específica de la historia, como he podido comprobar en mi estancia en las prácticas ya realizadas. Todos ellos focalizan las distintas destrezas de la asignatura en una sola, la memoria. Es

por ello por lo que con el siguiente trabajo pretendo ver en qué situación se encuentra el desarrollo del pensamiento histórico, tanto a nivel de conceptualización y desarrollo del término, el cual, más pronto que tarde, debería pasar a ocupar un lugar privilegiado en el currículo de las distintas asignaturas que abordan la historia.

Dentro del balance a realizar, voy a detenerme en tratar de mostrar la evolución del pensamiento histórico a nivel internacional dónde, sobre todo, y debido a su mayor implantación se va a hacer referencia al ámbito anglosajón, dónde Canadá, Estados Unidos y el Reino Unido son la vanguardia, ya no solo en su estudio, sino en la investigación y aplicación. Para posteriormente, pasar a examinar su tratamiento en el contexto nacional, analizando la situación en la que se encuentra y los distintos autores que han trabajado sobre el tema.

Como segundo objetivo, y ligado con el anterior, pretendo la profundización en el pensamiento histórico de cara a un futuro papel como docente, convencido de los beneficios de una correcta formación histórica, para enseñar al alumnado a pensar históricamente. Domínguez señala al respecto la necesidad de que, en una educación por competencias, como en la que actualmente nos encontramos, se deba dar cabida a la competencia histórica, la cual relaciona directamente con el pensamiento histórico. Comparando, para ello, la utilizada por el informe PISA para referirse a la competencia científica. (Domínguez, 2015).

Como segunda parte, trataré de analizar la situación en la que se encuentra el pensamiento histórico a través de los diferentes conceptos metodológicos de la disciplina que lo conforman. En concreto a través de la relevancia histórica o su denominación en inglés como “historical significance”. La he elegido, en primer lugar, por ser el metaconcepto utilizado para llevar a cabo el trabajo de investigación docente en el periodo del prácticum. En segundo lugar, he optado por la relevancia ya que resulta un término con poca representatividad a nivel nacional, en relación con los otros conceptos que conformarían el pensamiento histórico. Se trata de una herramienta metodológica que fundamenta en última instancia, y aunque no suela verse reflejado, los distintos currículos e incluso los libros de texto utilizados como principal herramienta para el trabajo de la historia como asignatura. Esto es así, ya que el pasado, en su totalidad, resulta inabarcable, y es necesaria una previa reflexión acerca de en qué parte o sujeto del pasado centrarnos, cuestión siempre polémica, tanto a nivel académico, dónde en cada uno de los departamentos se apuesta por su determinado campo, como sobre todo a nivel escolar, con la omnipresencia de las grandes editoriales de textos escolares.

Por último, se ha llevado a cabo una breve reflexión, apoyándome en los distintos autores tratados, dónde se pone en relevancia el momento en el que nos encontramos, con respecto al término desarrollado. Así como las distintas expectativas que encuentran en su desarrollo y aplicación.

Justificación de la selección

Dentro de la innovación en la didáctica de las ciencias sociales, y más concretamente desde la historia, nos encontramos con diversas preguntas a las que se les pretende dar respuesta desde este campo. Las cuestiones van desde el cómo dar determinados contenidos de la forma más beneficiosa para el alumnado, centradas en las distintas metodologías a emplear, a qué contenidos impartir en las diferentes asignaturas relacionadas con historia.

Es por ello por lo que como justificación de la elección nos encontramos con la convicción de que los distintos métodos de investigación histórica pueden ayudar al alumnado, no solo de cara al aprendizaje de los distintos contenidos, sino a su vida en sociedad. Esto puede ser así en la medida en la que se refuercen habilidades como el manejo de la información, la capacidad crítica en un momento donde la información es cada vez mayor y su accesibilidad aumenta a pasos agigantados, resultando fundamental su debido tratamiento.

Por consiguiente, enseñar los métodos de investigación histórica equivale a enseñar el manejo de la información, a distinguir críticamente entre dato objetivo, juicio de valor, opinión y prejuicio, a extraer nuevas informaciones por inferencia, a sintetizar todos los datos recogidos y, por último, a emitir juicios críticos sobre asuntos o cuestiones discutibles. El pensamiento histórico o el pensar históricamente, resulta de este modo, una herramienta intelectual fundamental para el desarrollo íntegro del ser humano en sociedad y lo podemos vincular la creación y consolidación de una ciudadanía democrática, pudiendo emplear esas mismas herramientas para la interpretación del mundo actual.

El pensamiento histórico permite, por todo lo nombrado anteriormente, convertirse en guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los diferentes alumnos. Trabajando las distintas habilidades se potencia que sea el alumno el que genere su propio conocimiento histórico y representación del pasado. Haciendo un símil, se le estaría dotando al alumnado de una caña de pescar, incidiendo en su funcionamiento e instrucciones, en vez de ir suministrándole los distintos peces, que vendrían a suponer los distintos contenidos que, de manera memorística, son trabajados y más tarde o más temprano olvidados.

En el caso del pensamiento histórico, se pretende dar respuesta al qué, mediante el trabajo de determinados conocimientos, el contenido sustantivo de lo que ha investigado sobre el pasado, pero también sobre los propios métodos, conceptos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo. Es significativo conocer qué ocurrió, pero igualmente lo es el cómo lo sabemos. Ambos conocimientos se complementan y se necesitan mutuamente, pero el término “pensamiento histórico” pone de relevancia la

adquisición de destrezas y el pensamiento propias de la historia como disciplina (Domínguez, 2015). El pensamiento histórico, por tanto, debe ser visto como un acto “no natural”, que requiere de un pensamiento más allá de las visiones del mundo y supuestos concretos que vemos con naturalidad (Wineburg, 2001).

El presente trabajo se justifica en cuanto, parece necesario un balance y reflexión sobre en qué punto nos encontramos y como hemos llegado hasta aquí, para con ello conocer el camino que nos queda por recorrer con el objetivo de ir progresivamente avanzando hacia una mayor importancia del pensamiento histórico dentro de la historia, tanto a nivel académico y de investigación, como parte fundamental del currículo de las distintas asignaturas relacionadas con la historia a nivel escolar. Como futuro docente de Historia, debemos ir más allá de pensar históricamente para sí, nuestro deber es ayudar a que nuestros alumnos aprendan a pensar de esta manera, tomando en cuenta a los estudiantes y el contexto en el que estos aprenden historia (Bain, 2005).

El pensamiento histórico

Conceptualización del término

Mucho antes de expandirse y generalizarse por Norteamérica la expresión “pensar históricamente” fue acuñada por el historiador Vilar, durante una conferencia impartida en Salamanca, en 1987. Para él, el pensamiento histórico pasaba en gran medida por pensar acerca de la sociedad en relación con el pasado, lo cual requiere de una contextualización de cada suceso en la “lógica de su tiempo” (Domínguez, 2015). Para Vilar todo análisis debe atender a su lógica temporal, por lo cual pensar históricamente significa medir, datar y situar continuamente.

El término “pensamiento histórico” ha tratado de ser definido sobre todo desde la didáctica de la Historia. Algunos autores lo han definido como el conjunto de procedimientos metodológicos propios de la disciplina (Barton K. C; Levstik, L. S., 2004). La siguiente definición ha sido completada, vinculándose a las competencias, más concretamente a la competencia histórica, y enfocándolo principalmente al desarrollo del estudiante como sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Domínguez, 2015). Para Seixas y Morton se trata de un proceso creativo que llevan a cabo los historiadores, con el fin de interpretar las pruebas del pasado y generar los diferentes relatos históricos (Seixas, P; Morton, T., 2012). Lévesque anteriormente habría matizado que ese tipo de comprensión de la disciplina de la historia solo sería efectivo si se tiene en cuenta la habilidad para aplicar lo que se ha aprendido en otros contextos (Lévesque, 2008). cómo se puede comprobar en las siguientes definiciones se incide directamente en la en el enfoque “práctico” para la explicación del concepto, se trata de unas determinadas habilidades propias de la disciplina.

Seixas, posteriormente, argumentaría que el pensamiento histórico consiste en las prácticas necesarias para afrontar el problema del conocimiento sobre el pasado, pero matiza que hay muchas maneras de conceptualizar los componentes de estas prácticas (Seixas, 2013). Abriendo paso a las diferentes interpretaciones sobre los distintos metaconceptos o conceptos metodológicos que lo componen y que serán definidos por los diferentes autores de distinta manera, aunque en todos ellos aparecerán como base para sus diversas interpretaciones, en mayor o en menor medida, los expuestos por Seixas y Morton, en su obra “The Big Six” (2012).

Pensar históricamente es la expresión empleada para referirse a un aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez un conocimiento de la historia (el conocimiento sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo). En otras palabras, es importante saber qué ocurrió, pero también cómo sabemos que eso ocurrió. Ambos conocimientos se complementan y necesitan mutuamente, pero la expresión

pensar históricamente pone el acento sobre la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina (Seixas, 2017). Como si de detectives se tratase, enfrentándose intensamente a la solución de un misterio, los historiadores deben resolver preguntas y enigmas que orientan su disciplina, dotándolas de sentido y coherencia. De ese modo, también, los estudiantes podrían encontrar la historia motivadora y significativa, entendiendo los enigmas fundamentales de la disciplina (Bain, 2005).

En lo que se refiere a al pensamiento histórico, la gran mayoría de los autores distingue entre los conceptos sustantivos y los conceptos metodológicos o de segundo orden de la historia. Los primeros se refieren a la sustancia del contenido histórico, o sea, lo que los historiadores descubren y cuentan del pasado. Los segundos se refieren a como se construye dicho conocimiento del pasado, qué significado tiene o que características presenta y sintetizan, por tanto, los rasgos metodológicos principales de la historia como disciplina. Sin embargo, estos conceptos, que forman el núcleo del pensamiento histórico, son generalmente nociones implícitas, que historiadores y profesores asumen de forma inconsciente.

P. Seixas distingue entre la conciencia histórica, que él ve enraizada en una tradición alemana de la didáctica de la historia, y el pensamiento histórico, que traza a los debates en la educación de la historia del mundo anglosajón. Para el autor las diferencias de significado producen diferentes consecuencias en la didáctica de la disciplina (Seixas, 2017).

En la segunda mitad del siglo pasado, desde el ámbito de la historiografía alemana, incidiendo en la función social de la historia, con la “historia social crítica”, se hizo patente la necesidad de una historia aplicada al servicio de la sociedad. De esta corriente surge el concepto de conciencia histórica, el cual se puede traducir como la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su actuación presente (Gómez Carrasco, C. J; Ortuño Molina, J; Molina Puche, S., 2014). Los citados autores apuestan por “la necesidad de una postura reflexiva sobre el pasado para que los ciudadanos sean conscientes y responsables de sus actuaciones” requiriendo un cambio en la metodología docente, que intente acercar al alumnado a la historia en su totalidad a través del pensamiento histórico.

La conciencia histórica tiene como objetivo proporcionar orientación en el tiempo, ya que se basa en la asunción de una ruptura básica entre el pasado, el presente y el futuro. Por el contrario, el pensamiento histórico, ha conducido al desarrollo de una serie de conceptos de segundo orden, es decir, ideas sobre cómo vamos a ensamblar el conocimiento histórico. Mientras que la conciencia histórica, se enlaza con los distintos modos de vida en sociedad en un mundo cada vez más amplio, el pensamiento histórico es un término más pragmático y didáctico, acerca de cómo se puede enseñar la historia en un entorno institucionalizado como es el aula (Seixas, 2017).

Para Seixas los estudiosos de la didáctica de la historia en torno al pensamiento histórico centran sus esfuerzos en la reforma curricular y los procesos de enseñanza práctica en el aula, descuidando, a menudo, las dimensiones filosóficas y las ramificaciones sociales más amplias que son el foco de estudiosos que trabajan con nociones de conciencia histórica. Sin embargo, todavía hay, como argumenta el autor, algunos ejemplos prometedores de trabajo que intercalan las dos tradiciones y combinan la tradición alemana y anglosajona de búsqueda, comprensión y conceptualización en la educación de la historia (Seixas, 2017).

En respuesta, se desarrolló un enfoque en el cual se incluían seis conceptos que, juntos, conformaban el pensamiento histórico, los cuales aparecen perfectamente tratados por el *Historical Thinking Project*. Estos serían: la relevancia histórica, trabajo con fuentes primarias, cambio y continuidad, causalidad, tomar perspectiva histórica y comprender la dimensión ética empatía histórica. Todos ellos, en conjunto, describen los fundamentos compartidos de la disciplina histórica, están en el centro de las preguntas que los historiadores tratan de responder, los argumentos que hacemos y los debates en los que participamos. Estas ideas apenas son nuevas para los historiadores profesionales. Pero ese es precisamente su valor, hacen que nuestras formas implícitas de pensamiento sean explícitas para el alumnado. Los seis conceptos no abarcan el universo del pensamiento histórico, pero sí proporcionan una herramienta extraordinariamente útil para ayudar a los estudiantes de prácticamente cualquier nivel a aprender a formular y apoyar argumentos basados en fuentes primarias, así como a entender y desafiar interpretaciones históricas relacionadas con fuentes secundarias (Carretero, M; Berger, S; Grever, M., 2017).

Evolución del Pensamiento Histórico

Ya desde comienzos del siglo pasado se defendía el valor formativo de la historia, resaltando como beneficios de su aprendizaje: conocer el pasado, entender el presente y la formación cívica. Todo ello desde una visión positivista o historicista, transmitiendo fundamentalmente hechos y datos, que por su concepción positivista quedaban fuera de la enseñanza garantizando la objetividad en el tratamiento de los diferentes acontecimientos (Luis Gómez, 1997).

Con la progresiva evolución historiográfica y el surgimiento de nuevas interpretaciones sobre la historia y el oficio del historiador, aunque en un proceso más lento que los anteriores, comenzaron del mismo modo a surgir nuevas cuestiones relacionadas con la didáctica de la historia, qué y cómo se debía enseñar. Se trató de un proceso progresivo y diferenciado territorialmente, según los distintos contextos nacionales, lo cual podemos definir como causa y consecuencia de que los avances más

significativos respecto a pensar históricamente o pensamiento hayan sido realizados por numerosos especialistas en didáctica de la historia, especialmente en Canadá y Estados Unidos.

Los historiadores han marcado los distintos estándares de la producción de conocimiento histórico o al menos ellos han ido apuntando de esta forma desde el pasado s. XVIII hasta la fecha. Stefan Berger traza la institucionalización y profesionalización de la historia como disciplina en Europa desde hace dos siglos y medio. Durante el siglo XIX, los distintos historiadores se alinearon en la construcción de las diferentes narrativas nacionales, las cuales influenciaron directamente la educación histórica en la mayor parte de Europa de formas muy diversas. El nacionalismo metodológico, que estaba enraizado en las nociones herderianas de la historia, alcanzó su punto álgido en la primera mitad del s. XX. Según el mismo autor, fue sólo entre finales de la década de 1950 y la década de 1970 cuando apareció una alternativa a las narrativas nacionales tradicionales la cual se pudo observar en muchas partes de Europa (Berger, 2017).

Hoy en Europa, estamos viendo dos tendencias que existen una al lado de la otra. Por un lado, podemos observar en muchas partes de Europa la fortaleza que continúan teniendo las narrativas nacionales, que a menudo se siguen utilizando a los efectos de la legitimación nacional. Mientras que, por otro lado, también hemos presenciado intentos por parte de la profesión histórica de superar el nacionalismo metodológico y la visión del túnel nacional con la ayuda de la historia comparativa, transnacional y mundial de la escritura. Sin duda, la educación de la historia hoy necesita tanto, una historia nacional más autorreflexiva y menos orientada a la identidad y una historia que trasciende al nacional centrándose en otros espacios de desarrollo histórico (Berger, 2017).

La renovación en la enseñanza de la historia proviene de distintos campos como la sociología, la epistemología y la psicopedagogía. De este último provienen los esfuerzos derivados de la aplicación en el aula de ideas piagetianas, con un entendimiento más “procesual” de la cultura, dando prioridad a los procesos respecto a los contenidos, y la necesidad de que todas las materias contribuyesen al desarrollo de capacidades básicas de pensamiento (Luis Gómez, 1997). Sumado por otra parte a la aparición en el mundo anglosajón (Gran Bretaña y Estados Unidos) de nuevas teorizaciones suponiendo un gran proceso de cambio en la didáctica de la historia.

Desde mediados de los años setenta se produce un giro en estos países bajo la propuesta de sustituir el código disciplinar, en el cual la Historia pasaría a ser entendida como una forma de conocimiento (historical thinking) que enriquece la inteligencia del alumnado y en el cual la antigua dimensión semántica, ligada a los conceptos en una visión positivista, pasa a depender de la dimensión procedimental, es decir, al pensamiento histórico. De esta forma se rompe con la “gran tradición” que dominaba la enseñanza de la historia, caracterizada por entender la historia como una sucesión de hechos mediante una narrativa esencialmente unidimensional (Phillips, 2002).

En muchos países, la educación histórica es hoy en día un campo altamente desarrollado, el cual recibe una considerable atención no solo desde el campo didáctico, sino por parte de historiadores, filósofos y las ciencias sociales en general. Muchas de las iniciativas relacionadas con la educación histórica generan importantes debates sobre el significado del conocimiento histórico para la sociedad. Dichos debates son cruciales para la discusión centrada en el pensamiento y conocimiento histórico (Carretero, M; Berger, S; Grever, M., 2017). Sin embargo, es relevante la separación que sigue existiendo entre los diferentes campos: disciplina histórica, filosofía o didáctica y la propia cultura popular. Los límites entre todas ellas son raramente superados, aunque entre los diferentes campos podrían aprender mucho los unos de los otros (Seixas, 2017).

El pensamiento británico sobre el uso de la historia, y por lo tanto su forma en la educación de la historia tiene distintos focos. Además, el trabajo británico ha tenido un impacto más visible sobre el campo de la didáctica de la historia en Estados Unidos en las últimas dos décadas y media. Schools History Project, hizo una contribución especial a los conceptos de segundo orden. Estos conceptos procedimentales fueron descritos como, no sobre qué historia, sino sobre la manera en la que llegamos a ella. La mejora fue conceptualizada en términos de incrementar poderosas vías del manejo y la aplicación de conceptos de segundo orden, de acuerdo con los tópicos y problemas históricos. Esta conceptualización dio lugar a un programa robusto de investigación dirigido a identificar, sobre la base de la investigación empírica, los niveles de desarrollo de los estudiantes y las nuevas vías para una mayor sofisticación. (Seixas, 2017).

Autores como Peter Lee, y R. Ashby y otros incluyeron conceptos como significado, cambio, evidencia. este avance conceptual proporciona la base para definir el progreso de los estudiantes en la educación histórica (Ashby, R; Gordon, P; Lee, P., 2005). En lugar de dedicarse a medir la memorización de más conocimiento fáctico como de la progresión de la competencia histórica. Lo que P. Lee gráficamente etiqueta como el modelo de “sedimentación” en el aprendizaje de la historia.

Estos contrastes incluyeron no solo el énfasis en epistemología histórica, sino también el desacuerdo en el tipo de investigación que tuvo un impacto en el currículo escolar y la relativa facilidad con la que el trabajo de campo conceptual británico podía ser empíricamente investigado. Sin embargo, el contraste más importante se dio respecto a los usos de la historia, específicamente en la relación entre las prácticas disciplinares de los historiadores y las vidas del resto de la sociedad. J. Rüsen estableció la matriz disciplinaria útil en este sentido y explicada por P. Seixas (Seixas, 2017). La matriz consiste en un ciclo, con la disciplina histórica en la mitad superior y las prácticas de vida a continuación. Las teorías de los historiadores, métodos y representaciones forman el semicírculo posterior, este está conectado con el semicírculo inferior alimentándose de la “orientación existencial” y siendo alimentado por intereses que son parte de la “vida práctica”. De esta manera Rüsen fue consciente de como las cuestiones históricas surgen de la vida diaria y como la investigación histórica podría retroalimentarse en la sociedad.

Estas preocupaciones estuvieron fuera del ámbito de la discusión británica sobre la educación de la historia. los británicos no irían más allá de afirmar que aprendiendo las operaciones de la disciplina histórica como una práctica abierta y crítica, producirían beneficios educacionales, por definición, para participar libremente en la democracia (Seixas, 2017).

En el ámbito nacional la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, fue creada a finales de los años ochenta. En lo que respecta a esta área de conocimiento en la dinámica universitaria, recientemente el curso de cualificación pedagógica ha sido sustituido por un Máster, impartido por los Departamentos Universitarios de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, de un año de duración. Para Prats ha supuesto una ampliación importante del campo de actuación del profesorado universitario de Didáctica de la Historia, aunque con grandes diferencias entre las distintas universidades (Prats, J; Valls, R., 2011). Destacando la Universidad Autónoma de Barcelona, en el análisis, tanto del pensamiento histórico (Pàges, 2009), como el de la evaluación. Destacan también diversos trabajos sobre el pensamiento histórico, centrados en su conceptualización del término, así como en lo que Domínguez ha descrito como “competencia histórica” (Domínguez, 2015). O las reflexiones de López Facal a cerca del pensamiento histórico (López, 2011)

Desde los años 70 y 80 las escuelas y los centros de bachillerato han protagonizado experiencias innovadoras que supusieron un gran cambio en la concepción de la metodología didáctica. Grupos docentes como Germanía 75 o Cronos tuvieron su continuación en la década de los noventa en Kairós o Ínsula Barataria. Llegando esta vertiente a los diferentes libros de texto, en los cuales se intentaba dejar atrás la vieja historia memorística. Pero en los últimos tiempos se puede observar cierto estancamiento de las prácticas renovadoras en las aulas (Prats, Joaquín; Valls, Rafael, 2011).

Es destacable, igualmente que, por lo general, entre los colectivos de historiadores no ha habido una gran sensibilidad sobre estos temas. La tendencia está empezando a cambiar en los últimos tiempos (Prats, J; Valls, R., 2011). Del mismo modo, en cuanto a publicaciones periódicas, o revistas especializadas, existen algunas que han desempeñado un papel interesante. Se trata del caso de Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación, surgida en el 2002 en Barcelona (UB y UAB).

La investigación sobre la educación histórica americana, la cual consiguió una masa crítica a finales de los noventa, continuó a los precursores británicos en varios aspectos, pero desarrollo varios temas que los diferencian. El trabajo de S. Wineburg fue central en estos desarrollos, ayudando a definir el carácter disciplinar de la lectura en historia, para la historia escolar y en la conceptualización del pensamiento histórico como un acto no natural y que debía ser trabajado (Wineburg, 2001). Este temprano trabajo fue imprescindible en el establecimiento de una “literatura histórica” que estaba perfectamente sintonizado con el enfoque en la mejora de la lectura y de la escritura de

los estudiantes que desarrollaron iniciativas educativas nacionales en las siguientes dos décadas. un enfoque en el cuarteto de abastecimiento, contextualización, corroboración y una lectura crítica formaron la base de las iniciativas escolares con una captación masiva (Seixas, 2017). Wineburg, en su obra insiste en todo momento, utilizando variedad de ejemplos para ello, en la importancia de la contextualización, dadas las diferencias entre las sociedades de hoy y del pasado. Para ello opta por la búsqueda de la tensión entre lo familiar y lo extraño, entre los sentimientos de proximidad y de distancia en relación con la sociedad que buscamos comprender (Wineburg, 2001). Sus estudiantes empujaron el trabajo más lejos. En gran parte de este trabajo el pensamiento histórico operó como pensamiento literario.

Dentro de la corriente norteamericana uno de los grandes referentes en torno al pensamiento histórico ha sido el “Historical Thinking Project”, diseñado para impulsar este nuevo planteamiento sobre la educación histórica, relacionada directamente con la investigación internacional sobre el aprendizaje de la historia. El proyecto está centrado en la propuesta de que el pensamiento histórico debe ser el eje central sobre el que pivote la formación en historia. para ello los distintos investigadores han identificado una serie de conceptos (“metaconceptos”) que proporcionan la base de dicho pensamiento (Seixas, P; Morton, T., 2012): relevancia histórica, utilización de fuentes, cambio y continuidad, causa y consecuencia, perspectiva histórica y la dimensión ética de las interpretaciones históricas. Estos conceptos no son capacidades abstractas, por el contrario, son los que constituyen la metodología de la disciplina histórica (Centre for the Study of Historical Consciousness (2012). The Historical Thinking Project, 2019).

El proyecto fue creado en el año 2006, desde el Centro para el Estudio de la conciencia histórica de la Universidad de British Columbia, y dirigido desde su creación por P. Seixas. En el año 2012 obtiene su denominación actual de Historical Thinking Project. Como objetivo principal del proyecto encontramos promover un pensamiento histórico crítico para el siglo XXI, incidiendo en que dicho concepto debe ser la piedra angular sobre la que gire la enseñanza de la historia, dejando atrás la memorización. El proyecto para ello busca incidir sobre varias instituciones y colectivos entre los que se encuentran: los departamentos universitarios, autoridades educativas, asociaciones de profesores y las editoriales de los textos escolares. Su marco de referencia lo encontramos en el documento “Criterios de referencia para pensar históricamente: un marco para la evaluación en Canadá”, en el cual viene reflejado la definición que utilizan de pensamiento histórico, así como los seis grandes conceptos que los conforman, coincidiendo con los expuestos por Seixas y Morton, que hemos comentado anteriormente (Domínguez, 2015)

Seixas y Peck argumentan en su obra que el proyecto canadiense puede ser de gran utilidad para países donde existan grandes diferencias, tanto lingüísticas como culturales, entre los distintos territorios, ya que permite obtener un marco común para el análisis y evaluación de los diferentes contenidos históricos (Peck, C; Seixas, P., 2008).

El marco común sería el conformado por los diferentes conceptos metodológicos de la disciplina que conformarían el pensamiento histórico.

Sin embargo, existen otros análisis de los llamados “metaconceptos”, que guardan estrecha relación con los establecidos por Seixas y Morton, como los propuestos por Sáiz, quien distingue entre cuatro grandes ámbitos dentro de las habilidades que conforman el pensamiento histórico: el primero sería el “planteamiento de problemas históricos”, es decir, la reflexión y problematización del pasado; el segundo sería “el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas escritas”, que estaría directamente relacionado con lo propuesto por Seixas y Morton acerca del trabajo con fuentes primarias; el tercero, “el desarrollo de una conciencia histórica”, ligado al concepto de causa y consecuencia, así como al de cambio y continuidad; por último “la construcción o representación narrativa del pasado histórico”, como la necesaria capacidad de argumentación y comunicación de las diferentes conclusiones a las que se llega sobre lo acontecido en el pasado (Sáiz, 2013).

Del mismo modo Santisteban, González y Pagés establecen cuatro aspectos fundamentales para la formación del pensamiento histórico: en primer lugar, “la conciencia histórico-temporal”; en segundo, “la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica”; en tercer lugar, “la empatía histórica y las competencias para contextualizar”; y por último “la interpretación de la historia a partir de fuentes” (Santisteban, A; González, N; Pagès, J., 2010). Como se puede comprobar, aunque con distinto orden se trata de unas características muy similares a las de Sáiz, y a su vez a las expuestas por Seixas y Morton.

En las últimas dos décadas, han surgido un gran número de trabajos sobre la didáctica de la historia, más concretamente sobre la cuestión de por qué enseñarla (Clark, 2011) (Wineburg, 2001) (Barton K. C; Levstik, L. S., 2004). Autores como Seixas y Peck han identificado tres maneras de llevar a cabo la educación histórica: la primera está centrada en las narrativas de construcción nacional; la segunda en el análisis de los diferentes problemas actuales desde un contexto histórico; y la tercera hace referencia a comprender la historia como un método, es decir, como una manera de investigación, aprendiendo y reflexionando, teniendo como marco la disciplina histórica. Esta última es la que se centra en el desarrollo del pensamiento histórico, inscrito en una disciplina con lenguaje y una lógica propia, trabajando a partir de una determinada metodología, con el fin de generar nuevos conocimientos (Gómez Carrasco, C. J; Rodríguez Pérez, R. A; Molina Puche, S., 2015).

También merece ser destacado el desarrollo del pensamiento histórico, realizado desde Australia, sobre todo a través del currículo, el cual, según Domínguez, es uno de los más equilibrados entre competencias y conocimientos, a través del conocimiento y comprensión de la historia, y las destrezas históricas relacionadas con la investigación (Domínguez, 2015). Para ello se trabaja a través de grandes unidades de contenido, de las

cuales el alumno puede escoger o no en distintos subtemas. Uno de ellos siempre sería el trabajo sobre el marco cronológico del tema concreto a tratar.

La relevancia histórica

Antes de la segunda mitad del siglo XX, las cuestiones relacionadas con la relevancia no aparecían dentro de los principales debates historiográficos porque los estudios históricos se centraban casi exclusivamente en aspectos políticos a nivel internacional. El surgimiento de estudios que tenían como objeto a actores “insignificantes”, pusieron de manifiesto la cuestión de la relevancia histórica. Posteriormente Seixas establecería los diferentes “standards of significance” (Seixas, 2013), con los cuales un evento llega a ser considerado como relevante cuando la gente contemporánea al acontecimiento lo ve como relevante. Explicado desde la perspectiva de que todo historiador es fruto de su tiempo (Lévesque, 2008). Los historiadores miran el pasado desde su contemporaneidad y sus preguntas y valoraciones emanan de la sociedad y cultura de su propio tiempo. Para Lévesque la relevancia está determinada por los criterios de valoración a través de los cuales políticos, diplomáticos, académicos e incluso los defensores de los convenios de derechos humanos evalúan qué eventos, conflictos o guerras vale la pena considerar y, en última instancia, restablecer los derechos humanos. Pero, como advierte el autor, la noción de relevancia no es un problema exclusivamente para las intervenciones militares y las aspiraciones políticas, se trata de una llave conceptual para los historiadores porque es imposible estudiar todo lo acontecido en el pasado, los historiadores necesitan seleccionar sus propias investigaciones (Lévesque, 2008). Por eso ciertos eventos históricos, personajes o fenómenos están más representados que otros.

Al respecto, me parece relevante señalar la manera en la que Seixas describe el concepto. Para él, el concepto de significación histórica o relevancia forma un puente entre el presente y el pasado, uno que conecta sin colapsar la distancia temporal. Es igualmente un puente entre el interés y los compromisos colectivos, profundamente sentida en el presente, sobre los antecedentes remotos en el pasado (Seixas, 2016). Por lo cual se parte de la base de que, si bien el pasado condiciona el presente, la historia es diferente del pasado. Actualmente existe mayoritariamente entre los distintos investigadores un consenso respecto a esta afirmación, rompiendo con la historia positivista y asumiendo la idea expuesta por B. Croce de que cada generación escribe su propia historia (Ponce Gea, 2015). De esta afirmación se destaca la gran importancia que ha tenido en los distintos periodos de la historia la relevancia histórica, al ser el elemento metodológico que nos permite seleccionar la información según unos criterios que han ido evolucionando a lo largo de la historia de la disciplina.

Otra explicación poderosa de la relevancia puede ser localizada en el interés personal inmediato y el significado objetivamente definido. Relacionado directamente con las preocupaciones contemporáneas, o lo que Rüsen llama "intereses", que son las preocupaciones y cuestiones contemporáneas que exigen una investigación histórica para que las entendamos (Seixas, 2016). Aquellas que nos afectan directamente y por las que la sociedad en general muestra un mayor interés.

Para Seixas y Peck es relevante históricamente el evento que tuvo profundas consecuencias, para mucha gente, durante un largo periodo de tiempo y fue importante en algún punto de la historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos (Peck, C; Seixas, P., 2008). La siguiente definición hace referencia a las diferentes categorías propuestas Partington, las cuales resultaron fundamentales en la conceptualización del término y en las diferentes investigaciones desde la didáctica de la historia (Partington, 1980). Las nombradas categorías serán recogidas y analizadas posteriormente por Lévesque, quien las explica del siguiente modo (Lévesque, 2008):

- Importancia: contextualizada en el pasado, cómo de importante fue el hecho para la gente que lo vivió. Al igual que en qué manera afecta a sus predecesores. La gente, por norma general, siempre considera más importante aquellos hechos que acontecen en el mismo tiempo. Lo que por otro lado puede llevar a los historiadores a actuar con cierto “presentismo”
- Profundidad: cómo de profundo afecto el acontecimiento en relación con el tiempo y las vidas de los que lo vivieron. Lo cual nos puede ayudar a entender las distintas reacciones ante un hecho significativo. Pudiendo ayudar igualmente a comprender los cambios en la sociedad. Ayudando a distinguir los hechos o personajes que cambiaron profundamente la vida de la gente en el pasado.
- Cantidad: el número de gente que se vio afectada. Poner el foco en los números, debe de ser tomado con extrema prudencia, debido a que puede llevar al error de asimilar relevancia a cantidad de gente afectada, los números por sí solos no revelan la relevancia del suceso.
- Durabilidad: cuánto duró el suceso en cuestión. La principal problemática viene de que no siempre es fácil dibujar una línea entre el comienzo y el final de un evento determinado. Aunque los sucesos históricos por lo general se circunscriben en un tiempo determinado, pueden variar según los criterios utilizados para la delimitación.
- Relevancia: cómo de importante es el hecho desde una perspectiva actual. Qué nos aporta a la sociedad actual.

Cómo podemos observar cada una de las dimensiones expuesta equivaldría a una determinada pregunta en relación con un determinado suceso o personaje del pasado. Por lo que se trata de dimensiones enfocadas directamente a un enfoque práctico y de investigación que, por otro lado, de cara al alumnado dan la oportunidad de reflexionar

acerca de determinados contenidos actuando como actividades de síntesis reflexivas. Las siguientes categorías siguen sirviendo de referencia tanto en el contexto nacional como internacional, aunque en los últimos tiempos, en conexión con las diferentes investigaciones llevadas a cabo en el aula, se ha visto necesario añadir rasgos de relevancia relacionados con la memoria popular, la nostalgia y el nacionalismo. Como, por ejemplo, el interés personal, el significado simbólico o las lecciones contemporáneas (Lévesque, 2005).

La relevancia histórica tiene funciones explicativas e interpretativas en los hechos históricos. Además de establecer y explicar los hechos y asignar un significado básico a los acontecimientos del pasado, suelen atribuir significados secundarios o importancia a las narrativas históricas. Podemos ver, entonces, que el entendimiento de la relevancia tiene dimensiones ontológicas, al igual que los estudiantes suposiciones sobre los diferentes relatos históricos, y que mientras que algunos estudiantes pueden considerar la importancia como "natural " y propiedad fija del pasado, otros son capaces de comprenderla como una atribución activamente postulada por intérpretes del pasado en las selecciones y en los juicios que hacen. De nuevo, podemos ver una serie de gradaciones de aumento de la sofisticación en las posiciones que los estudiantes pueden adoptar entre estos dos polos (Cercadillo, L; Chapman, A; Lee, P., 2017). En relación con este tema Domínguez, debido a la menor experiencia e investigación sobre conceptos como el de relevancia histórica, pese a las grandes aportaciones realizadas sobre todo desde el contexto internacional (Partington, 1980; Seixas, 2006; Peck y Seixas, 2008; Léveque, 2008; Seixas y Morton, 2013), considera que es necesario desarrollar más las experiencias didácticas y la investigación antes de proponer su inclusión como elemento a evaluar dentro de la historia al finalizar la educación obligatoria (Domínguez, 2015). Pese a ello existen en el contexto nacional diferentes experiencias realizadas sobre la relevancia histórica, como la realizada por Egea Vivancos y Arias Ferrer desde la facultad de magisterio (Egea Vivancos, A; Arias Ferrer, L., 2018).

Actualmente, en el plano internacional, se están realizando diferentes proyectos relacionados con la relevancia. Uno de los casos más representativos es la realización en Australia del Proyecto Significance 2.0, el cual trata de vincular la relevancia con el patrimonio (Russell, R; Winkworth, K., 2009). Del mismo modo, también lo encontramos en proyectos mencionados en el presente trabajo como el el Historical Thinking Project, llevado a cabo en Norteamérica.

Conclusiones y propuestas de futuro.

Como se ha podido comprobar a lo largo del siguiente trabajo, y en relación con los objetivos de este, el pensamiento histórico o historical thinking es un concepto que pese a su corta vida en relación con la profesionalización de la ciencia histórica ha ido cogiendo peso en los últimos tiempos, sobre todo desde el mundo anglosajón, dónde proyectos como Historical Thinking Project parecen estar a la vanguardia. En España su mayor estudio e implantación es realizado en fechas más recientes, vinculado en su mayoría a la aparición de las diferentes competencias educativas y ligando el pensamiento histórico y los diferentes “conceptos de segundo orden” que lo componen a lo que algunos autores como Domínguez han llamado “competencia histórica” (Domínguez, 1989).

En comparación con el ámbito anglosajón en el iberoamericano (España y Latinoamérica), aunque comienza a haber un gran número de investigaciones a cerca del por qué, para qué y el cómo se enseña la historia, el tema del pensamiento histórico, como hemos visto en el presente trabajo, se encuentra menos desarrollado, contando con una menor cantidad de trabajos monográficos. Sobre todo, aparece en aquellos trabajos que reflexionan sobre la finalidad de la enseñanza de la historia, refiriéndose a la necesidad de que el alumno aprenda la metodología propia de la disciplina, haciendo hincapié en el análisis de fuentes, la formulación de hipótesis e iniciarse en la explicación histórica. Igualmente, se tiene en cuenta el pensamiento histórico en aquellos trabajos que versan sobre qué historia enseñar, así como, en los relacionados con los diferentes métodos y técnicas que debe adquirir el alumnado para fomentar un aprendizaje significativo de la historia, o lo que es lo mismo, el trabajo de la competencia histórica (Gómez Carrasco, C. J; Rodríguez Pérez, R. A; Molina Puche, S., 2015). Sin embargo, como argumentan estos mismos autores, no son demasiados los trabajos que tomen el pensamiento histórico como elemento central de su estudio, dentro de la didáctica de las ciencias sociales.

Los estudiosos pueden encontrar gratificante defender el carácter distintivo de sus campos, y algunos educadores pueden ser seducidos por el estatus que parece derivar de la alineación con las disciplinas universitarias y la separación de los distintos temas. Sin embargo, en la educación, la historia comparte una gran cantidad de contenido conceptual con otras ciencias sociales, y estos otros campos enfatizan muchos de los mismos elementos caracterizados como centrales en el "pensamiento histórico " (Barton, 2017), como podrían ser el caso de la geografía o la filosofía. Como advierte Wineburg, si la clave del entendimiento histórico es la integración de múltiples perspectivas, además de la coordinación de diferentes tipos y formas de conocimiento, deberíamos caminar hacia la interdisciplinaridad a la hora de trabajar este tipo de conocimiento, en lugar de tender a la fragmentación (Wineburg, 2001). Este hecho se puede observar en distintos trabajos, como el realizado por J. Wearing para el campo de la arqueología, en el cual, inspirado en el trabajo de P. Seixas para el pensamiento histórico, identifica seis conceptos que sirven de portales para acercarse a la arqueología como tema de análisis. Estos seis conceptos no están contenidos tanto como fuentes de preguntas o situaciones, sino que

invitan y apoyan a los estudiantes a pensar críticamente sobre lo que están aprendiendo (Wearing, 2011).

Resulta fundamental para una mayor implantación del pensamiento histórico, tanto a nivel teórico como práctico, desde la didáctica de la historia, ir poco a poco introduciendo los siguientes conceptos metodológicos a nivel curricular, como ocurre desde hace un tiempo en el caso canadiense, británico o australiano. Ya que actualmente, los estudiantes suelen tener una lista mucho más básica de lo que piensan que significa el pensamiento histórico. Su pensamiento sobre el pensamiento histórico se enmarca a menudo como un conjunto de preguntas, que las respuestas les proporcionarán una certeza más clara sobre el pasado: qué ocurrió, dónde, por qué, quién, y una última pregunta, si entrará para el examen (Mills Kelly, 2013). Trabajando a la vez desde la investigación y las aulas, ya que ambos, son procesos que se apoyan y retroalimentan en la consecución de sus diferentes objetivos.

A través de lo argumentado a lo largo del siguiente trabajo me gustaría concluir con la misma idea con la que se ha iniciado, el pensamiento histórico supone un acto no natural, este hecho supone que no surge de la nada, siendo necesario su desarrollo e implantación progresiva. Cómo se ha podido observar ha sido conceptualizado y tratado por una gran variedad de autores, sobre todo desde el ámbito anglosajón. En lo que se refiere al contexto nacional, las distintas investigaciones al respecto se van aconteciendo, incidiendo en los beneficios de dicho pensamiento sobre el alumnado a la hora de abordar el estudio de la historia y en su formación como ciudadanos. Sin embargo, como se ha podido observar, es necesaria una mayor profundización conceptual a la vez que, lenta pero progresivamente, se van sucediendo las distintas investigaciones y prácticas docentes que van asociando los diferentes conceptos metodológicos propios de la disciplina al currículo de las asignaturas relacionadas con la historia.

Bibliografía

- Ashby, R; Gordon, P; Lee, P. (2005). *Understanding History. Recent Research in History Education* . Park Square, Milton Parck, Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Bain, R. B. (2005). " They Thought the World Was Flat?". Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En M. S. Donovan, & J. D. Bransford, *How Students Learn: History in the Classroom* (págs. 2-24). The National Academies Press.
- Barton K. C; Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Barton, K. C. (2017). Shared principles in history and social science education. En M. Carretero, S. Berger, & M. Grever, *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (págs. 449-467). London: Palgrave macmillan.
- Berger, S. (2017). Histoy writind and constructions of national space: the long dominance of the national in Modern European Historiographies. En M. Carretero, S. Berger, & M. Grever, *Palgrave Handbook of research in historical culture and education* (págs. 39-57). London: Palgrave Macmillan.
- Carretero, M; Berger, S; Grever, M. (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* . London: Palgrave Macmillan.
- Centre for the Study of Historical Consciousness (2012). *The Historical Thinking Project*. (17 de Mayo de 2019). Obtenido de Promoting critical historical literacy for the 21st century: <http://historicalthinking.ca/>
- CentrefortheStudyofHistoricalConsciousness. (29 de Mayo de 2019). *The Historical Thinking Project*. Obtenido de <http://historicalthinking.ca>
- Cercadillo, L; Chapman, A; Lee, P. (2017). Organizing the past: historical accounts, significance and unknown ontologies. En C. M, S. Berger, & M. Grever, *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (págs. 529-552). London: Palgrave macmillan.
- Clark, P. (2011). *New possibilities fo the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Domínguez, J. (1989). Propuesta de un marco general de propósitos para la Historia. En M. Carretero, J. I. Pozo, & M. (. Asensio, *La enseñanza de las ciencias sociales* (págs. 11-16). Madrid: AprendizajeVisor.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: GRAÓ.
- Egea Vivancos, A; Arias Ferrer, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e168641, 1-16.

- Gómez Carrasco, C. J; Ortuño Molina, J; Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia del siglo XXI. *Tiempo y Argumento*, V.6, N°11, 05-27.
- Gómez Carrasco, C. J; Rodríguez Pérez, R. A; Molina Puche, S. (2015). Investigación y evaluación del pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. *una mirada al pasado y un proyecto de futuro. investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 625-633.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: the importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*, Vol 39, 1-10.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.
- López, R. (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: USC.
- Luis Gómez, A. (1997). La aparición de la "nueva" Historia. En A. L. Gómez, *La consolidación de la enseñanza de la historia en Gran Bretaña tras la segunda guerra mundial: culturalismo, civismo y formalismo cognitivo. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (págs. 3-30). Departamento de Educación, Universidad de Cantabria.
- Mills Kelly, T. (2013). *Teaching history in the digital age*. San Francisco: Digitalculturebooks.
- Pàges, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 7, 69-91.
- Partington, G. (1980). *The idea of an historical education*. NFER Pub. Co.
- Peck, C; Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: first steps. *Canadian Journal of Education*. V.31,N°4, 1015-1038.
- Phillips, R. (2002). Reflective Teaching of History. En R. Phillips, *Studies in Reflective Practice and Theory*. (págs. 80-81). London: Continuum.
- Ponce Gea, A. I. (2015). Peter Seixas, y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de estudios sociales*. N°52, 225-228.
- Prats, J; Valls, R. (2011). La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. N°25, 17-35.
- Russell, R; Winkworth, K. (2009). *Significance 2.0. A guide to assessing the significance of collections*. Australia: Collections Council of Australian Ltd.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en el aprendizaje de los estudiantes . *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. N°27, 43-66.

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados N°14. *Memoria Académica*, 34-56.
- Santisteban, A; González, N; Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *XXI Simposio Internacional de didáctica de las ciencias sociales "metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales"*, 1-10.
- Seixas, P. (2013). Standars for historical thinking: history education reform in Oakland, California. En A. Dickinson, P. Gordon, & P. Lee, *Raising Standars in History Education. International Review of History Education. Vol 3* (págs. 1-19). Oxfordshire: Routledge.
- Seixas, P. (2016). Are heritage education and critical historical thinking compatible? Reflections on historical consciouness from Canada. En C. Van Boxel, M. Grever, & S. (. Klein, *Sensitive Past. Questioning Heritage in Education* (págs. 21-39). New York: Berghahn.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger, & M. Grever, *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (págs. 59-72). London: Palgrave Macmillan.
- Seixas, P; Morton, T. (2012). *The Big Six historical Thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Vazquez-Rial, H. (2000). *Las leyes del pasado*. Barcelona: Ediciones B.
- Wearing, J. (2011). *Teaching archaeological thinking. Tools for Critical Inquiry*. Vancouver: The Critical Thinking Consortium .
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple .